

Schmidt, Bernhard; Tippelt, Rudolf
Bildung Äterer und intergeneratives Lernen
Zeitschrift für Pädagogik 55 (2009) 1, S. 73-90



Quellenangabe/ Reference:

Schmidt, Bernhard; Tippelt, Rudolf: Bildung Äterer und intergeneratives Lernen - In: Zeitschrift für Pädagogik 55 (2009) 1, S. 73-90 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-42392 - DOI: 10.25656/01:4239

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-42392>

<https://doi.org/10.25656/01:4239>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Demografie

Ewald Terhart/Rudolf Tippelt

Einleitung in den Thementeil „Demografie“	1
---	---

Stefan C. Wolter

Der intergenerationelle Konflikt bei Bildungsausgaben	4
---	---

Thomas Rauschenbach/Matthias Schilling

Demografie und frühe Kindheit. Prognosen zum Platz- und Personalbedarf in der Kindertagesbetreuung	17
---	----

Hans Bertram

Nachhaltige Familienpolitik und demografische Entwicklung. Zeit, Geld und Infrastruktur als Elemente einer demografiebewussten Familienpolitik	37
---	----

Horst Weishaupt

Demografie und regionale Schulentwicklung	56
---	----

Bernhard Schmidt/Rudolf Tippelt

Bildung Älterer und intergeneratives Lernen	73
---	----

Deutscher Bildungsserver

Linktipps zum Thema „Demografie“	91
--	----

Allgemeiner Teil

Marcelo Caruso

Experimentierfeld einer neuen Regierbarkeit. Die Einführung von Bildungs- gutscheinen in Chile und der Aufstieg von Bildungsexperten	97
---	----

Ines Clemens

Die Herausforderung Indigener Theorien. Die Frage nach der Relevanz kulturtheoretischer Perspektiven in der Erziehungswissenschaft am Beispiel der Emergenz Indigener Theorien	113
--	-----

Dagmar Killus

Förderung selbstgesteuerten Lernens im Kontext lehrer- und organisationsbezogener Merkmale	130
--	-----

Besprechungen

Heinz-Elmar Tenorth

Michael-Sören Schuppan: Hauptstadtegoismus und preußische Schulverwaltung. Die Berliner Schulentwicklung im Spannungsfeld bildungspolitischer Kompetenzen 1919–1933	151
---	-----

Edith Glaser

Katharina Bieler: Im preußischen Schuldienst. Arbeitsverhältnisse und Berufsbiographien von Lehrerinnen und Lehrern in Berlin-Schöneberg 1871–1933	153
--	-----

Gertrud Nunner-Winkler

Stefan Weyer/Monika Sujbert/Lutz Eckensberger: Recht und Unrecht aus kindlicher Sicht	155
---	-----

Martin Rothland

Andreas Frey: Kompetenzstrukturen von Studierenden in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung. Eine nationale und internationale Standortbestimmung	157
--	-----

Christian Beck

Christina Schachtner/Angelika Höber (Hrsg.): Learning Communities. Das Internet als neuer Lern- und Wissensraum	162
---	-----

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen	165
-------------------------------------	-----

Bernhard Schmidt/Rudolf Tippelt

Bildung Älterer und intergeneratives Lernen

Zusammenfassung: Vor dem Hintergrund demografischer Entwicklungen, die veränderte Proportionen zwischen jüngeren und älteren Bevölkerungsgruppen beschreiben, rücken nicht nur Bildungsprozesse bis ins hohe Alter stärker in den Fokus der Bildungsforschung, sondern gewinnt auch der intergenerative Austausch und das gemeinsame Lernen an Bedeutung. In diesem Beitrag wird daher nach einer Analyse der Bildungsbeteiligung und der Lernfähigkeit Älterer auf bestehende Konzepte und Forschungsbefunde zum intergenerativen Lernen eingegangen, wobei insbesondere ein eigenes Forschungsprojekt Daten zur Bildungsaktivität der über 45-Jährigen sowie zu deren Einstellungen gegenüber dem intergenerativem Lernen und den jüngeren Generationen insgesamt liefert. Dabei wird die Heterogenität innerhalb der älteren Generationen sichtbar, die sich sowohl in Bildungsinteressen als auch in der Offenheit für den intergenerativen Austausch niederschlägt.

1. Demografische Problemstellung

Der veränderte Altersaufbau westlicher Industrienationen im Allgemeinen und in Deutschland im Besonderen tangiert den Bildungsbereich in vielfältiger Weise. Bereits jetzt zeichnen sich nachlassende Schüler- und Auszubildendenzahlen in der schulischen und beruflichen Erstausbildung ab und qualifizierte Nachwuchskräfte werden auf dem Arbeitsmarkt immer mehr zu einer umworbenen Gruppe. Gleichzeitig wächst der Anteil der über 50-Jährigen in unserer Gesellschaft kontinuierlich an und die geburtenstärksten Jahrgänge werden den Anteil „Älterer“ und insbesondere älterer Arbeitnehmer in den kommenden Jahren deutlich erhöhen (vgl. Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2007).

Tatsache ist, dass aus demografischer Sicht derzeit quantitativ eher kleine Gruppen in die nachberufliche Lebensphase übergehen und die quantitativ stärksten Gruppen – als Folge der geburtenstarken Jahrgänge der 60er-Jahre – heute erst zwischen 40 und 50 Jahre alt sind. Bevölkerungsstatistisch sind diese Altersgruppen mehr als doppelt so groß wie die heute 60- bis 70-Jährigen oder auch die jüngeren nachwachsenden Kohorten. Aus den demografischen Entwicklungen ergeben sich massive Herausforderungen an das Beschäftigungs- und das Bildungssystem, denn man hat davon auszugehen, dass die Kohorte der heute 44-Jährigen etwa 1,6 Mill. Frauen und Männer umfasst, die 16 bis 19-Jährigen aber nur noch eine Kohortenstärke von etwa 650.000 aufweisen. Die Erwerbsbeteiligung der über 50-Jährigen war in Deutschland im internationalen Vergleich seit den 70er-Jahren deutlich sinkend, der Trend zur Frühverrentung und der Ersatz älterer Arbeitskräfte durch junge Erwerbstätige war bis vor kurzem vorherrschend, stößt derzeit aber auf demografische Grenzen und ignoriert vor allem das Erfahrungswissen älterer Arbeitnehmer. Im Beschäftigungssystem ist daher dringend ein Umdenken gegenüber den älteren Beschäftigten notwendig, denn die in Deutschland bis vor kurzem

dominierende Strategie des „generational replacement“ (vgl. Aktionsrat Bildung 2008, S. 116) trägt nicht mehr und es ist stattdessen – will man dem Wandel von Qualifikationsanforderungen durch neue Formen der Arbeitsorganisation, durch technische Veränderungen und Produktinnovationen entsprechen – die Qualifizierung und Kompetenzentwicklung *aller* erwerbstätigen Altersgruppen zu berücksichtigen. Aus einer breiteren Perspektive ist auch zu fragen, wie sich aufgrund des demografischen Wandels nicht nur die Berufs- und Arbeitsrollen, sondern auch die Staatsbürgerrollen und die Konsumentenrollen verändern.

Dies ist in den Blick zu nehmen, wenn eine sich verändernde Zusammensetzung der Teilnehmerschaft in der Erwachsenen- und Weiterbildung erwartet wird. Waren in der beruflichen Weiterbildung ältere Arbeitnehmer bislang in der Minderheit (vgl. Bellmann/Leber 2004), so dürften veränderte betriebliche Altersstrukturen und die daraus resultierende Notwendigkeit des Erhalts von Arbeits- und Innovationspotenzial auch bei älteren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern zu einer deutlichen Erhöhung dieser Gruppe in Weiterbildungsveranstaltungen beitragen. Auch die Gruppe der Älteren jenseits des Erwerbsalters wächst im Zuge der demografischen Entwicklungen und somit gewinnt eine Zielgruppe der außerberuflichen Erwachsenenbildung weiter an Bedeutung, für die Bildungspartizipation nicht nur ein Weg zur gesellschaftlichen Teilhabe ist, sondern auch ein wesentlicher Beitrag zum Erhalt kognitiver und psychomotorischer Leistungsfähigkeit (vgl. Baltes 1993) und gesundheitlichen Wohlbefindens (vgl. OECD 2007).

Künftig werden – so die Ausgangsthese dieses Aufsatzes – aufgrund des demografischen Wandels die intergenerativen Kooperationsprozesse noch stärker gefordert sein, so dass die wechselseitige soziale Rollenübernahme der verschiedenen Altersgruppen und Generationen und in diesem Zusammenhang die generationenspezifischen Altersbilder⁴ an Bedeutung gewinnen. Welche theoretischen Implikationen haben diese Veränderungen für das Lernen Älterer? Lassen sich Bildungsinteressen und -aktivitäten der verschiedenen Altersgruppen und hier insbesondere der Älteren theoretisch und empirisch auf intergeneratives Lernen beziehen? An welche Bildungseinstellungen und -aktivitäten kann eine am intergenerativen Lernen interessierte Pädagogik anknüpfen?

2. Bildung Älterer

Aufgrund des inter- und intraindividuell unterschiedlichen Verlaufs von Alterungsprozessen (vgl. Oswald 2000, S. 108) gilt das kalendarische Alter heute als wenig aussagekräftig hinsichtlich der physischen, kognitiven und psychischen Belastbarkeit, auch wenn – gerade im Hinblick auf den Ausstieg aus der Erwerbsarbeit – das kalendarische Alter immer noch zentrale Relevanz hat. Gleichzeitig wird eine allmähliche Auflösung fester Altersgrenzen beim Übergang in die Nacherwerbsphase erkennbar (vgl. Stein/

4 Altersbilder werden hier verstanden als persönliche Vorstellungen über das Leben im Alter und den Alterungsprozess (vgl. Kruse/Schmitt 2005), einerseits bezogen auf die eigene Person und andererseits als stereotypenartige Annahmen über Alter und Altern in einer Gesellschaft.

Rocco 2001), wie generell Altersgrenzen für das Erreichen bestimmter Lebensereignisse in vorangehenden Lebensphasen bereits oftmals ihren normativen Charakter eingebüßt haben, z.B. durch individuell unterschiedlich lange Ausbildungszeiten und -verläufe, Brüche in der Erwerbsphase, zweite und dritte Bildungswege, aber auch individuell variierende Familienphasen etc. Entsprechend sind die mit bestimmten Images verbundenen Bezeichnungen (labeling) wie Ältere, Senioren, Hochbetagte u.ä. kaum oder nur willkürlich an Altersangaben festzumachen. Hervorzuheben ist aber, dass jedes Lebensalter durch bestimmte Lernaufgaben zu charakterisieren ist. Und sicher wirken sich die Lernerfahrungen in früheren Lebensjahren sowie auch die gegenwärtige Lebenssituation bei der Entwicklung von Lernkompetenz und der Realisierung von Lernpotentialen in späteren Lebensjahren erheblich aus (vgl. Tippelt 2007).

2.1 Kognitive Entwicklung und Leistungsfähigkeit im Alter

In der zweiten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts wurde das bis dahin die Sozialwissenschaften dominierende defizitorientierte Altersbild, das Alterungsprozesse primär als Abbau- und Verlustprozesse beschrieb, von stärker die Ressourcen und die Individualität betonenden Vorstellungen über das Alter abgelöst. Zentral hierfür waren gerontologische und kognitionspsychologische Untersuchungen (vgl. z.B. Thomae 1970; Lehr/Schmitz-Scherzer/Quadt 1979; Baltes/Baltes 1989) und insbesondere Längsschnittstudien (vgl. Schaie 2005), die zu einem differenzierteren Bild des Alterns beitrugen. Aus diesen Studien ist einerseits bekannt, dass kognitive Verluste in einem Bereich – typischerweise z.B. die fluide Intelligenz – von Älteren durch andere Ressourcen – z.B. kristalline Intelligenz – und gezieltes Training kompensiert werden können (vgl. Baltes 1993), und gleichzeitig Ältere in anderen Bereichen aufgrund ihres lebenspraktischen Erfahrungswissens zu deutlich überdurchschnittlichen Leistungen befähigt sind (vgl. Baltes/Baltes 1989). Dementsprechend gilt das Augenmerk gerontologischer und pädagogischer Forschungsprojekte seit fast zwanzig Jahren primär den Bedingungen unter welchen ein „erfolgreiches“ (vgl. Baltes/Baltes 1989) oder „konstruktives“ (vgl. Tippelt 1992) Altern gelingen kann. Dabei erweisen sich kulturelle Rahmungen ebenso als wesentliche Prädiktoren für das kognitive Leistungsvermögen im Alter (vgl. Merriam/Mazanah 2000), wie die lernförderliche Gestaltung des Alltags und das Bildungsniveau der Betroffenen (vgl. Lehr 1994).

Lernaktivitäten spielen eine zentrale Rolle hinsichtlich des Erhalts von kognitiven Fähigkeiten im Alter und sind – ganz im Sinne des lebenslangen Lernens – in jedem Alter möglich (vgl. Roberson/Merriam 2005; Tippelt 2007), wobei Selbstwirksamkeitserwartungen und Attribuierungsstile gerade auch für ältere Lernende entscheidend für deren Lernleistung und -motivation sind (vgl. Jennings/Darwin 2003). Neurowissenschaftliche Befunde verweisen auf ein sich wandelndes Lernen Älterer, basierend auf Veränderungen im Prozess des Aufbaus synaptischer Verbindungen im Gehirn und einer Verhärtung neuronaler Strukturen (vgl. Scheich 2002). Die daraus resultierende höhere Stabilität bestehender Wissensstrukturen und die hohe Lernfähigkeit in Domänen, in

welchen bereits umfangreiches Vorwissen besteht, scheint dabei durchaus den altersbedingten Anforderungen zu entsprechen (vgl. Parasuraman/Tippelt/Hellwig 2007). Es ist hier nur anzumerken, dass die Einarbeitung in neue Wissensgebiete und die Neuorganisation bestehender kognitiver Strukturen bereits nach der Pubertät mit wachsenden Anstrengungen verbunden ist (vgl. Tippelt/Schmidt 2005). Daraus resultiert in einem positiven Sinn eine gewisse „Resistenz“ und eine gesunde Skepsis Älterer gegenüber neuen Ideologien und Alltagsmythen.

2.2 Anforderungen Älterer an Bildungsangebote

Aus der Erwachsenen- und Weiterbildung sind zahlreiche Konzepte bekannt, die das Vorwissen Älterer aufgreifen und konstruktiv in Lehr-Lern-Arrangements einbetten. Insbesondere die biografische Arbeit wird in der Erwachsenenbildung erfolgreich eingesetzt (vgl. Perbandt-Brun 1999; Schäffter 1999; Kade 1999), wenngleich sich dieses didaktische Modell eher für altershomogene Lerngruppen eignet. Auch im Bereich beruflicher Weiterbildung wird zunehmend das Potential älterer Mitarbeiter aufgrund ihres Erfahrungswissens betont (vgl. Lahn 2003; Meier/Schröder 2007) und in didaktischen Konzepten aufgegriffen (vgl. z.B. Wenke/Reglin/Stahl 1996; Schäuble 1999). Der Austausch mit anderen Lernenden in Gruppen gehört – neben der Möglichkeit, eigenes Wissen einzubringen – zu den auch früh empirisch dokumentierten Wünschen Älterer an Bildungsangebote (vgl. Tietgens 1992), wobei zunächst offen bleibt, welche Anforderungen sich an die Zusammensetzung dieser Gruppen richten, z.B. hinsichtlich der Altersstruktur. Die Befunde und Vorschläge hierzu reichen von einer Fokussierung auf ältere Lernende (vgl. Williamson 1997) bis zur Initiierung einer explizit generationsübergreifenden Bildungssituation (vgl. Schäuble 1999). Ausgegangen wird dabei generell von einem grundlegenden Bildungsinteresse älterer Erwachsener (vgl. Williamson 1997, S. 183), das aber empirisch nur eingeschränkt und nur für bestimmte Gruppen Älterer belegt werden konnte.

Die Frage nach altershomogenen Lerngruppen einerseits vs. intergenerativem Lernen andererseits kann nicht unabhängig von der thematischen und inhaltlichen Ausrichtung des Angebots, den damit verbundenen Zielsetzungen und dem soziokulturellen Hintergrund der Zielgruppen entschieden werden. Dabei ist davon auszugehen, dass es mit zunehmendem Alter keineswegs zu einer Reduzierung oder gar Nivellierung der Wirksamkeit soziodemografischer Prägungen kommt (vgl. Laville/Volkoff 1998), sondern diesbezügliche Differenzen hinsichtlich der Bildungsinteressen und -barrieren sogar zunehmen sowie insgesamt die Heterogenität innerhalb höherer Altersgruppen größer ausfällt als bei jüngeren und auch primäre und sekundäre Sozialisationserfahrungen nicht an Einfluss verlieren (vgl. Schmidt 2006, 2007a). Die Effekte des Alterns treten sogar eher in den Hintergrund (vgl. ebd.), wirken aber indirekt über das persönliche und das gesellschaftlich vermittelte Altersbild auf das Bildungsverhalten zurück (vgl. Wrenn/Maurer 2004), insbesondere in intergenerativen Lernprozessen.

3. Intergeneratives Lernen

3.1 Generationenbegriff

Ein genealogischer Generationenbegriff bezieht sich auf die mikrosoziale Generationenabfolge innerhalb einer Familie, also auf deren reproduktive Funktion. Dagegen greift der pädagogische Generationenbegriff das Lehrer-Schüler-Verhältnis auf und somit die hierarchisch klar strukturierte und durch Altersdifferenz geprägte Dyade von Erzieher und Zögling. Diese beiden Lesarten des Generationenbegriffs implizieren ein einseitiges oder zumindest deutlich ungleichgewichtiges Konzept des Wissenstransfers von einer älteren zu einer jüngeren Generation (vgl. Franz 2007). Demgegenüber ist ein historisch-soziologischer Generationenbegriff – wie er vor allem von Karl Mannheim (1928) geprägt wurde – zunächst frei von einer hierarchischen Anordnung der Generationen, sondern betont den lebens- und zeitgeschichtlich bedingt geteilten Erfahrungshintergrund als verbindendes Element innerhalb einer Generation. Das von Mannheim als Generationslagerung bezeichnete Erleben spezifischer sozialhistorischer Entwicklungen in einer bestimmten Lebensphase wird insbesondere dann zu einer konstitutiven Gemeinsamkeit einer Generation, wenn es zur Entwicklung ähnlicher Orientierungsmuster beiträgt (Generationseinheit) und von den Individuen auch als verbindendes Element erlebt wird (Generationsbewusstsein). Mannheims Generationenbegriff betont die Spezifität einzelner Generationen, bedingt durch die Sozialisationseinflüsse zeitgeschichtlicher Entwicklungen. Daraus lassen sich sowohl generationstypische Orientierungsmuster und Anschauungen ableiten als auch die Fruchtbarkeit und Notwendigkeit eines intergenerativen Austausches begründen. Intergeneratives Lernen kann in diesem Sinne einen Beitrag zur Reflexion eigener generationstypischer Perspektiven leisten und Empathie für andere Generationen und deren Weltsicht fördern.

3.2 Formen intergenerativen Lernens

Intergeneratives Lernen geschieht in unterschiedlichen Feldern, in formalen, non-formalen und informellen Settings, in privaten, schulischen wie beruflichen Kontexten. Gewissermaßen als „Urform“ des intergenerativen Lernens kann die Weitergabe von kulturellen Errungenschaften und Wissen von einer älteren Generation an eine jüngere innerhalb der Familie bezeichnet werden, also die primäre Sozialisation (vgl. Liegle/Lüscher 2004). Demgegenüber wirken intergenerativ konzipierte Lernarrangements in der tertiären Sozialisation manchmal konstruiert und vielleicht sogar erzwungen. Siebert und Seidel (1990) differenzieren – jenseits deren institutioneller Verankerung – drei didaktische Zugänge intergenerativen Lernens, die sie als voneinander, miteinander und übereinander Lernen kategorisieren (vgl. auch Meese 2005).

„Voneinander Lernen“ meint die Weitergabe von Wissen von einer Generation – der ein gewisser Expertenstatus zugesprochen wird – an eine andere. Der Wissenstransfer verläuft hier unidirektional, wobei in der Regel die ältere Generation als Lehrende und

die jüngere als Lernende am Prozess beteiligt sind (z.B. in Eltern-Kind- oder Lehrer-Schüler-Konstellationen). Gerade im Bereich der Erwachsenenbildung ist aber auch ein umgekehrtes Verhältnis anzutreffen, wenn z.B. in Computerkursen für Senioren die Dozenten einer jüngeren Generation angehören. Unabhängig davon, ob in der Familie, der Schule oder in der Erwachsenenbildung voneinander gelernt wird, wird diese Form der intergenerativen Weitergabe von Wissen hier nicht als intergeneratives Lernen im engeren Sinne verstanden, da der Lernprozess in einer hierarchisch strukturierten Lernsituation einseitig auf Seiten einer Generation erfolgt.

Im Gegensatz dazu betont das „miteinander Lernen“ eben gerade die intergenerative Wissenskonstruktion, d.h. mehrere Generationen treten als Lernende auf. Die Expertise für den jeweiligen Lerngegenstand liegt außerhalb der beteiligten Lernenden verschiedener Generationen, die sich gemeinsam neues Wissen erarbeiten. Diese Form intergenerativen Lernens lässt sich beispielsweise an den Hochschulen finden, wenn junge Studierende und Studierende im Seniorenstudium gemeinsam Seminare besuchen.

Schließlich bedarf das „übereinander Lernen“ keines externen Expertenwissens, sondern basiert auf der gemeinsamen Reflexion und Verständigung über generationenspezifische Erfahrungen und Perspektiven. Diese Form des gemeinsamen Lernens findet sich in Angeboten der Erwachsenenbildung (z.B. Zeitzeugenbörse; vgl. Schöffter 1999) und im Kontext bürgerschaftlichen Engagements (vgl. Franz 2006), aber auch im Rahmen familiärer Interaktion und Sozialisation sind Lernprozesse keinesfalls auf die einseitige Wissensweitergabe der Eltern bzw. Großeltern an die Kinder bzw. Enkel beschränkt. Die eigene (Groß-)Elternschaft wird auch von den betroffenen Erwachsenen als wesentliches Lernfeld empfunden, so dass hier zwar weniger von einem „miteinander“ aber doch von einem „voneinander Lernen“ die Rede sein kann (vgl. Liegle/Lüscher 2004).

3.3 Zur Notwendigkeit intergenerativen Lernens

Das „Miteinander der Generationen“ ist sicher nicht frei von Konflikten und Auseinandersetzungen. Gerade für die Eltern- und Kindergeneration sind Konflikte als historische Konstante und kulturelle Notwendigkeit zu sehen (vgl. Schweitzer 1998, S. 18) und geben zunächst wenig Anlass zur Besorgnis. Problematischer ist dagegen eine zunehmende Abschottung der Generationen voneinander (vgl. grundlegend Coleman 1982), verstärkt durch demografische Veränderungen, alternde Betriebe und Organisationen und der für moderne Gesellschaften typischen epistemologischen Überzeugungen (vgl. auch Faßnacht 1993). Parallel zur Familiengröße schrumpfen intergenerative Verwandtschaftsnetzwerke, durch immer weniger Onkel, Tanten, Nichten, Neffen, etc. reduzieren sich intergenerative Kontakte häufig auf die Kernfamilie und die Bildungsinstitutionen, wo sie vor allem hierarchisch geprägt sind. In alternden Organisationen hat sich die Separierung der Generationen in der Etablierung von jeweils eigenen Jugendorganisationen und überwiegend mit Älteren besetzten Organisationszentren manifestiert, wodurch sich die lebensweltliche Trennung der Generationen auch in der Binnenstruktur von Organisationen institutionalisiert hat. Gleichzeitig führt der rasante technologische Wandel zu einer

wachsenden Separierung der Generationen in den Betrieben, mit den realtypisch differenzierten älteren Trägern von Erfahrungswissen auf der einen und den jüngeren Trägern von Innovationswissen auf der anderen Seite. Innerbetriebliche Personalentwicklungskonzepte des letzten Jahrzehnts haben diese Trennung vielerorts noch weiter verfestigt (vgl. Kade 1998). Die Trennung der Generationen, insbesondere im Bereich der Erwerbsarbeit, ist auch der für moderne Gesellschaften typischen Überzeugung von einer permanent sinkenden Halbwertszeit von Wissen geschuldet, die großen Teilen der älteren Generationen per se kaum mehr verwertbare Wissensbestände unterstellt und eine Entwertung von langjährig kumulierten Wissensbeständen mit sich bringt. Vor diesem Hintergrund wäre weitaus mehr Skepsis gegenüber intergenerativer Bildung zu erwarten, als er innerhalb der Zielgruppen oder auch im Diskurs der Professionellen in der Erwachsenenbildung erkennbar ist (vgl. Knopf 1997).

Der zunehmenden Auflösung von Begegnungsräumen der Generationen, dem fehlenden Austausch zwischen verschiedenen Generationen sowie der daraus erwachsenden Distanz zwischen Jung und Alt kann durch die institutionelle Förderung des intergenerativen Dialogs begegnet werden (vgl. Klercq 1997; Franz 2007). Ziel intergenerativer Bildung ist also auch die (Wieder-)Herstellung eines Dialogs zwischen den Generationen im Interesse einer gemeinsamen „zukunftsorientierten Gegenwartsgestaltung“ (Schweitzer 1998, S. 20), wobei sowohl Raum für die kritische Auseinandersetzung der Generationen mit sich selbst und der jeweils anderen gegeben sein sollte. Normativ lässt sich folgern, dass gemeinsame Zukunftsperspektiven dann auf der Basis des Veränderungsdrucks durch die Jüngeren und dem Erfahrungswissen der Älteren erarbeitet werden (vgl. auch Steinhoff 1997). Dies impliziert im Kontext gemeinsamer Lernprozesse auch die Überwindung von Widerständen gegen das Neue auf der einen Seite und gegen die Tradition auf der anderen Seite. Kade (1998) plädiert daher dafür, gerade die Erfahrungsdifferenzen zwischen den Generationen selbst – implizit oder explizit – zum Lerngegenstand zu machen, propagiert also ein übereinander Lernen im oben genannten Sinn.

„Gerade die Differenz der Erfahrungen, die vor einem anderen Wissenshorizont erworben wurde, ist fast immer das ausgesparte Dritte, das zwischen den Generationen zum Konfliktanlass wird, wo diese überhaupt noch aufeinander treffen.“ (ebd. S. 34)

3.4 Intergeneratives Lernen in der Erwachsenen- und Weiterbildung

Bislang liegen wissenschaftliche Studien zum gemeinsamen Lernen verschiedener Generationen v.a. aus dem Bereich des Seniorenstudiums vor (vgl. z.B. Steinhoff 1997; Stadelhofer 2000; Malwitz-Schütte 2000). Fraglich ist, inwieweit diese Befunde auch auf andere intergenerative Bildungskontexte übertragbar sind, da sich das Lernen im Rahmen von Hochschulseminaren in verschiedener Hinsicht als ein sehr spezifisches Setting erweist. Nicht nur, dass die am Lernprozess Beteiligten über eine überdurchschnittliche Grundbildung verfügen und ihnen eine generell hohe Bildungsaffinität unterstellt werden kann, das Lernen der Generationen an der Universität ist auch durch ein primär auf die weitere Berufslaufbahn ausgerichtetes Interesse der jungen Studierenden und sehr

unterschiedliche, aber kaum auf berufliche Verwertbarkeit hin ausgerichtete Teilnahmemotive der älteren Studierenden geprägt. Diese Konstellation ist auch mitverantwortlich für Steinhoffs Befund, dass die Interaktion der Generationen innerhalb hochschulischer Lehrveranstaltungen zwar auf gegenseitiger Akzeptanz beruht, es aber kaum zu einem echten Austausch kommt (vgl. Steinhoff 1997). Eben diesen Dialog zwischen den Generationen wieder anzukurbeln – der in vielen Lebensbereichen fast völlig zum Erliegen gekommen ist – ist wesentliches Ziel und Aufgabe intergenerativer Erwachsenenbildung – auch um durch die Verständigung der Generationen den gesellschaftlichen Zusammenhalt zu sichern (vgl. Knopf 1997, S. 15ff.). Dabei genügt es nicht, lediglich Begegnungsräume zu eröffnen, sondern die didaktische Rahmung muss den Interessen und Ansprüchen verschiedener Generationen gleichzeitig Rechnung tragen, Konflikte zulassen und gleichzeitig Möglichkeiten zu deren Bearbeitung aufzeigen. An die methodische Vielfalt der pädagogischen Settings und die Selbstorganisation von Lehr- und Lernformen werden hohe Erwartungen geknüpft (vgl. Faßnacht 1993). Empirische Belege für die Interessen und Anforderungen insbesondere Älterer an intergenerative Lernsettings in der Weiterbildung liegen bislang aber kaum vor.

4. Bildungsbeteiligung Älterer und Interesse an intergenerativem Lernen

Die folgend vorgestellten Ergebnisse stammen aus einem von Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Forschungsprojekt zu Bildungsverhalten und -interessen Älterer (EdAge), das von 2006 bis 2008 an der LMU München durchgeführt wurde. Im Rahmen des Projekts wurden umfangreich quantitative wie qualitative Daten erhoben, wobei die hier vorgestellten Befunde ausschließlich der quantitativen Repräsentativerhebung entnommen sind, die in Kooperation mit dem Konsortium zur Durchführung des europäischen Adult Education Survey (AES) in Deutschland (vgl. Rosenblatt/Bilger 2008) durchgeführt wurde. Darüber hinaus wurden im Projektkontext 16 Gruppendiskussionen und über 60 qualitative Tiefeninterviews realisiert (vgl. Tippelt/Schmidt/Schnurr/Sinner/Theissen 2009) nicht im Literaturverzeichnis, deren weitere Auswertung aktuell erfolgt.

4.1 Anlage der Untersuchung

Die für die bundesdeutsche Wohnbevölkerung zwischen 45 und 80 Jahren repräsentative Befragung wurde im Frühjahr 2007 durchgeführt und umfasst 4909 persönliche computergestützte Interviews (CAPI-Befragung)¹. Neben den Kernvariablen zum Weiterbildungsverhalten und informellen Lernen umfasste das Befragungsinstrumentarium auch

1 Mit der Durchführung der Interviews wurde TNS Infratest Sozialforschung beauftragt. An der Konzeption und Auswertung der Befragung wirkte neben dem Projektteam an der LMU auch Helmut Kuwan, Sozialwissenschaftliche Forschung und Beratung, München, mit.

Skalen und Einzelitems zu didaktischen Handlungsfeldern, dem Generationenverhältnis sowie möglichen Bildungsbarrieren und -motiven. Die hier dargestellten Ergebnisse beziehen sich dabei immer auf die nach dem Mikrozensus gewichteten Daten.

4.2 Ergebnisse

4.2.1 Bildungsbeteiligung Älterer

Auf den ersten Blick deuten die Teilnahmequoten an formaler und non-formaler Bildung verschiedener Altersgruppen auf eine im Alter deutlich nachlassende Bildungsbeteiligung hin. Dieses Bild bestätigt sich auch in verschiedenen Untergruppen – wie zum Beispiel bei einer Differenzierung nach dem Schulbildungsniveau – wenngleich in diesen Gruppen ein unterschiedlich starker Rückgang der Weiterbildungsbeteiligung erkennbar wird. Berücksichtigt man den Erwerbsstatus der Befragten, so wird deutlich, dass diese Variable den größten Teil der geringeren Bildungspartizipation im Alter erklärt (siehe Abb. 1).

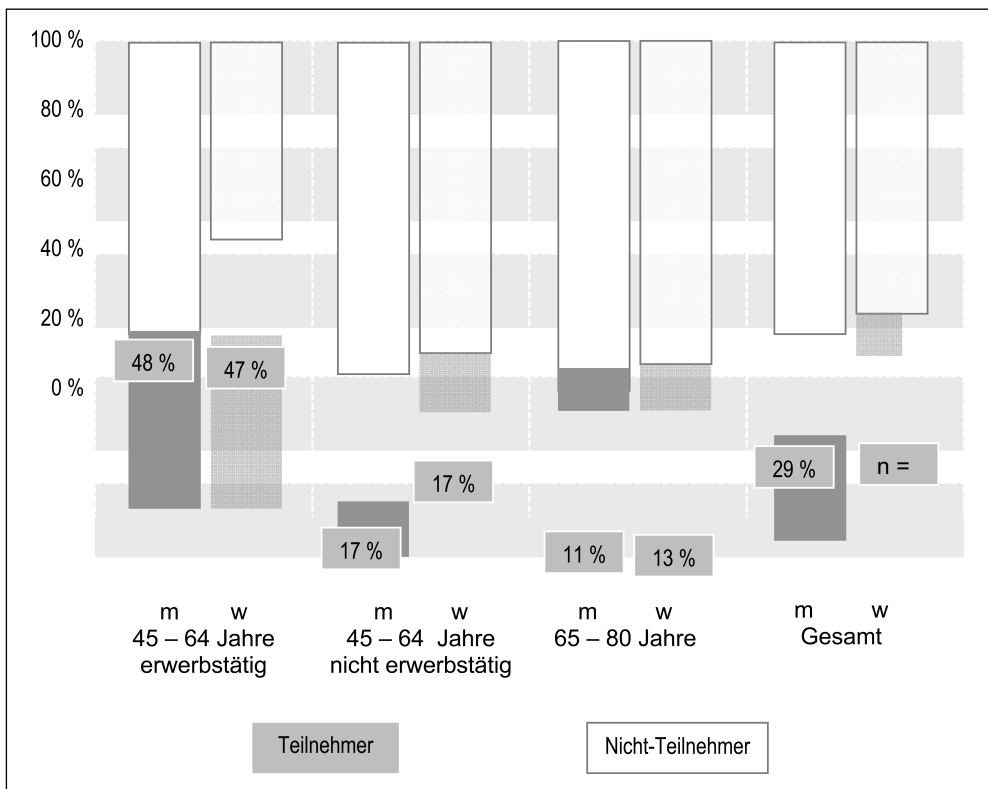


Abb. 1: Teilnahme an formaler und non-formaler Bildung nach Alter, Geschlecht und Erwerbsstatus N = 4909 (eigene Berechnungen)

Die Differenzen zwischen den 45- bis 64-jährigen Nicht-Erwerbstätigen und den über 64-Jährigen sind auffallend gering, während der Unterschied zwischen Erwerbstätigen und Nicht-Erwerbstätigen im fortgeschrittenen Erwerbsalter vergleichbar gravierend ausfällt (vgl. auch Tippelt/Schmidt/Kuwan 2008).

Dieser Befund zeigt sich für Frauen wie Männer in gleichem Maße und weist darauf hin, dass die Erwerbstätigkeit die Wahrscheinlichkeit einer Weiterbildungsteilnahme entscheidend erhöht – Anlässe und Motivation für Weiterbildung werden offenbar stark aus der beruflichen Tätigkeit gezogen.

Bestätigung findet der Befund auch bei einer Differenzierung nach überwiegend beruflich bzw. überwiegend privat motivierten Bildungsaktivitäten (siehe Abb. 2).

Während durch den Übergang in die Nacherwerbsphase die Beteiligung an beruflich motivierter formaler und non-formaler Bildung zunächst ab Mitte 50 und dann noch einmal ab Mitte 60 rapide nachlässt, zeigen sich im Bereich der privat motivierten Bildungsteilnahme zwar geringere Unterschiede zwischen den Altersgruppen, die aber nicht in einem linearen Zusammenhang mit dem Alter stehen. Unmittelbar nach dem Berufsausstieg steigen die privat motivierten Bildungsaktivitäten sogar leicht an und gehen dann bis zum 80. Lebensjahr auf ein konstantes (allerdings niedriges) Ausgangsniveau zurück.

In Bildungsveranstaltungen, die kaum berufliche Verwertungsbezüge aufweisen, wirkt sich das Alter bei der Teilnehmerquote nur wenig aus, auch wenn die Alterszusammensetzung je nach Thema, Träger, Ort und Zeit der Veranstaltung sowie weiteren Variablen sehr unterschiedlich ausfallen kann.

Anderes gilt für die berufliche Weiterbildung. Hier deuten die Beteiligungsquoten zwar auf eine relativ ähnliche Partizipation der beruflich Aktiven hin, allerdings wird mit

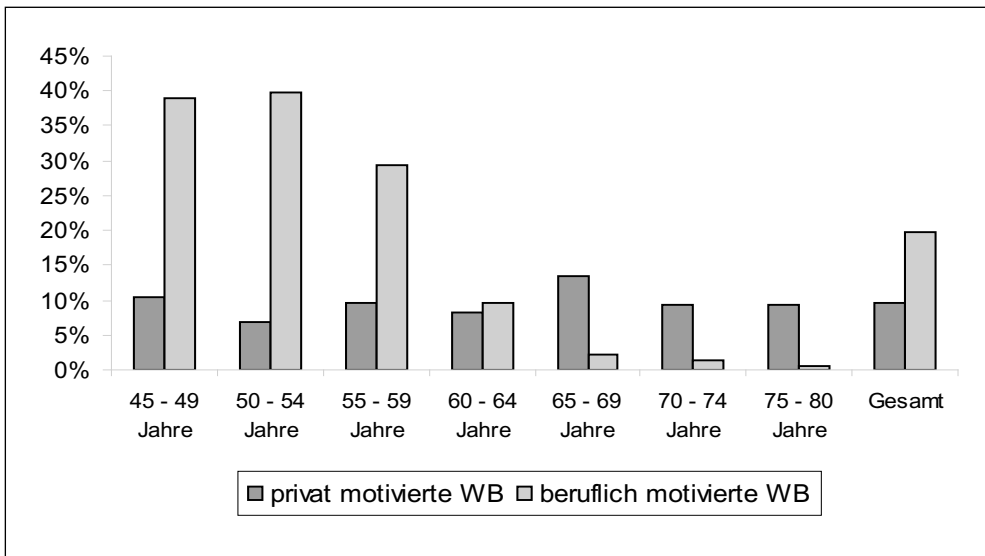


Abb. 2: Überwiegend beruflich und überwiegend privat motivierte Weiterbildungsteilnahme nach Alter (eigene Berechnungen)

zunehmendem Alter der Belegschaften auch der Anteil älterer Arbeitnehmer in beruflich bedingten Bildungsangeboten niedriger. Das bedeutet, dass die Weiterentwicklung beruflicher Handlungskompetenz auch heute noch eine Domäne der jüngeren und mittleren Generation der Erwerbstätigen ist.

Es bleibt festzuhalten, dass sich in der beruflichen wie in der privat motivierten allgemeinen Weiterbildung zwar vielfältige Begegnungsmöglichkeiten der Generationen bieten könnten, da die Älteren aber – das zeigen schon die stark zurückgehenden Teilnehmerquoten der beruflichen Weiterbildung – an der formal organisierten Erwachsenen- und Weiterbildung nur wenig partizipieren, ein fruchtbares „miteinander und übereinander Lernen“ (vgl. Siebert/Seidel 1990) bislang eher Programmatik als Realität sein kann. Dieser Befund sagt aber noch nichts zur grundsätzlichen Einstellung Älterer zum intergenerativen Lernen aus.

4.2.2 Verhältnis zur jüngeren Generation

Aufschlussreich für die Offenheit gegenüber dem intergenerativem Lernen ist die Frage nach Erwartungen an Weiterbildungsveranstaltungen, die denjenigen Befragten gestellt wurde, die angaben demnächst an einer Weiterbildung teilnehmen zu wollen ($n = 809$). Eine der Erwartungen, die auf einer vierstufigen Ratingskala hinsichtlich ihrer Relevanz eingeordnet wurden, bezog sich auf den Austausch mit Jüngeren, der insgesamt von fast 80 % der Befragten als „sehr wichtig“ oder „wichtig“ bezeichnet wurde. Im Verhältnis zu anderen Erwartungen, z.B. an die Lernumgebung, den Dozenten oder den Lernerfolg, gehört die Interaktion mit anderen Lernenden und insbesondere das gemeinsame Lernen mit Jüngeren damit zu den als besonders bedeutsam eingeschätzten Aspekten.

Diese generell hohe Zustimmung zum gemeinsamen Lernen mit Jüngeren zeigte sich über verschiedene Untergruppen hinweg; Lediglich bei ausschließlicher Betrachtung der Kategorie „sehr wichtig“ zeigen sich noch Unterschiede. So ist das Interesse am Austausch mit Jüngeren bei den noch erwerbstätigen 45 bis 64-Jährigen deutlich höher als bei Nicht-(mehr)-Erwerbstätigen. Auffallend ist auch eine positivere Haltung zu intergenerativem Lernen bei denjenigen Älteren, die gelegentlich ihre Enkel oder Urenkel beaufsichtigen und so bereits verstärkt Kontakte zu einer wesentlich jüngeren Generation pflegen (vgl. Tab. 1). Offensichtlich verstärken beruflich oder privat bedingte Erfahrungen mit den jüngeren Generationen den Wunsch nach intergenerationalem Austausch auch innerhalb von Bildungskontexten.

Der Wunsch nach Austausch verstärkt sich bei denjenigen Älteren, die ein positives Altersbild formulieren können: Diese Älteren wollen Ideen realisieren, sind gegenüber Neuem offen, können in ihrer Selbsteinschätzung ihr Leben genießen und werden sich selbst mit zunehmendem Alter nicht fremd. Dieser quantitative Befund muss durch die Auswertung der qualitativen Intensivinterviews weiter analysiert und interpretiert werden, weil er auch Ansatzpunkte für pädagogisches Handeln impliziert.

Bei der Altersgruppe der 65- bis 80-Jährigen überwiegt insgesamt das Interesse am intergenerationalen Austausch und auch negative Einstellungen gegenüber der nach-

Tab. 1: Erwartung „Austausch mit Jüngeren in einem Weiterbildungsangebot“ (n = 809)

	sehr wichtig	wichtig	weniger wichtig	Unwichtig
Erwerbstätig	30,7 %	49,0 %	15,3 %	5,0 %
Nicht erwerbstätig	24,9 %	52,3 %	18,0 %	4,5 %
Beaufsichtigung von Enkeln	34,1 %	52,3 %	12,5 %	1,1 %
Keine Beaufsichtigung von Enkeln	28,4 %	49,9 %	16,6 %	5,1 %
Gesamt	28,9 %	50,1 %	16,1 %	4,7 %

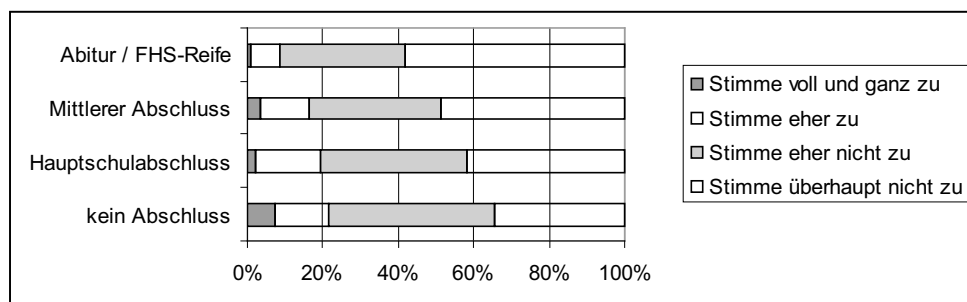


Abb. 3: Bewertung der Aussage „Ich kann mit der jüngeren Generation wenig anfangen“ von 65- bis 80-Jährigen

wachsenden Generation werden überwiegend zurückgewiesen, wenngleich diese Haltung innerhalb der befragten Altersgruppe je nach Bildungsstand stark variiert (vgl. Abb. 3). Je höher die Bildung, umso stärker die artikulierte Nähe zu den nachwachsenden Generationen. 58 % der befragten Älteren gehen nach eigenen Angaben davon aus, dass das Wissen der jüngeren Generation eher unterschätzt wird, wobei sich hier kaum Differenzen zwischen Personen mit unterschiedlicher Schulbildung zeigen.

Trotz dieser positiven Einstellung gegenüber Jüngeren und dem Wunsch nach intergenerativem Lernen, äußern nur 28 % den Wunsch nach einem Ausbau der Kontakte zur jüngeren Generationen. Darin spiegelt sich Achtung und Respekt vor den Jüngeren einerseits wieder, andererseits aber doch auch der Wunsch nach einer gewissen Distanz, eine Haltung, die sich in ganz ähnlicher Weise bei Jugendlichen gegenüber Älteren findet (vgl. Hurrelmann/Albert 2006). Wie in der 15. Shell Jugendstudie bei den 16-25-Jährigen zeichnet sich gegenüber der Interaktion verschiedener Generationen aber auch in unserer Untersuchung bei den älteren 45-80-Jährigen keine generelle Skepsis ab.

5. Intergeneratives Lernen im Konzept des Lebenslangen Lernens

Intergeneratives Lernen ist in das Konzept des Lebenslangen Lernens integriert, wenn man darunter das Aufnehmen, Erschließen und Einordnen von Erfahrungen und Wissen in das je subjektive Handlungsrepertoire über die gesamte Lebensspanne versteht. Der Begriff *lifelong learning*, der Mitte der 90er-Jahre bildungspolitisch vitalisiert wurde, hat trotz der lange zurückliegenden bildungspolitischen Debatten des Europarates, der UNESCO, der OECD und der EU in den 70er-Jahren nichts an bildungspolitischer und -praktischer Bedeutung verloren. Das Lernen zwischen den Generationen und generell die Bildungsprozesse über die Lebensspanne sind einem anspruchsvollen Katalog von Erwartungen ausgesetzt, denn sie sollen selbst gesteuertes, selbst bestimmtes und kreatives Lernen zwischen den Generationen über die Lebensspanne ermöglichen. Dabei realisiert sich das Lernen zwischen den Generationen in formalen, non-formalen und informellen Lernprozessen und zielt auf die Selbstentfaltung der Persönlichkeit und die Behauptung der Selbständigkeit in allen Lebensaltersstufen.

Wer das in der grundlegenden Bildung Erreichte kumulativ weiterführen will, Versäumtes nachholen, interindividuelle Bildungsunterschiede ausgleichen und die im Laufe der Zeit überholten Qualifikationen durch neues Lernen ersetzen will, wird im Rahmen einer Bildungs- und Lerngesellschaft die kontinuierliche Beratung der individualisierten Lernentscheidungen, die Wirkungen des Arbeitsplatzes auf die Lernkompetenz und die Formen kooperativen intergenerativen Lernens berücksichtigen. Der notwendige Mentalitätswandel in einer alternden Gesellschaft impliziert pädagogisch, dass die Älteren nicht zum Objekt von „Bildungsmaßnahmen“ werden, sondern dass sie Bildungsprozesse mit der jüngeren Generation gestalten.

Zwar ist belegt – und auch die repräsentative EdAge-Studie enthält zahlreiche Hinweise – dass das Lernen im Erwachsenenalter in besonderem Maße auf den Lernmotivationen und den Lernerfolgen in der grundlegenden Bildung beruht und dass starke Effekte und Wirkungen der zurückliegenden Sozialisation und der frühen Lernprozesse auf das mittlere und das spätere Erwachsenenalter bestehen, aber wichtig wäre es, weitere noch nicht hinreichend realisierte Möglichkeiten zur Förderung von intergenerativem Lernen als Aspekt des Lebenslangen Lernens zu benennen. Beispielsweise bieten informelle Lernformen gerade für ältere Erwachsene wesentliche Bildungsgelegenheiten: Reisen, bürgerschaftliches Engagement, Pflege von Angehörigen, Austausch mit Kindern und Enkeln etc. sind Lerngelegenheiten in welchen auch im höheren Alter neue Kompetenzen aufgebaut werden. Somit ist von einer direkten und positiven Wirkung eines aktiven Lebensstils im Alter auf Lernaktivitäten auszugehen, aber auch auf das eigene Altersbild. Umgekehrt dürfte erst ein positives Altersbild für neue Aufgaben und Herausforderungen auch im fortgeschrittenen Alter motivieren.

6. Fazit

Sowohl die älteren Erwerbstätigen als auch die in den nächsten Jahrzehnten wachsende Gruppe der nicht mehr erwerbstätigen Älteren, die aktuell bereits 30 % der Gesamtbevölkerung stellt und bis 2020 sogar 40 % ausmachen wird, erfordert die Aufmerksamkeit von Bildungsträgern und -forschern. Gerade weil die Innovationsfähigkeit älterer Arbeitnehmer, die Beteiligungschancen im Bereich des bürgerschaftlichen Engagements und die Chance hochbetagter Menschen durch Bildung und Training selbständig und autonom handlungsfähig zu bleiben als immer wichtiger werdende Ziele der Erwachsenen- und Weiterbildung erkannt werden, müssen die aktuell niedrigen Weiterbildungsquoten besonders der über 55-Jährigen als große Aufgabe gesehen werden. Für Weiterbildungseinrichtungen heißt dies, dass sie künftig ältere Menschen als kompetente, mitverantwortlich handelnde Bürgerinnen und Bürger ansprechen werden.

Wenn sich die aus demografischer Perspektive besonders betroffenen Anbieter von Weiterbildung, insbesondere die Unternehmen und Betriebe, motivieren, von einer Strategie des „generational replacement“ Abstand zu nehmen und stattdessen die Qualifikation und Kompetenzförderung aller erwerbstätigen Altersgruppen auch in intergenerativen Lernsettings fördern, sind besondere Herausforderungen schon jetzt erkennbar: Das Bewusstsein, dass auch im Alter ein hohes Maß an Lern- und Veränderungskapazität besteht und dass sich auch Ältere auf wandelnde soziale Rollen und den Dialog mit den Jüngeren einstellen müssen, ist heute nicht nur im Altersbild von Beschäftigungs- und Bildungsinstitutionen, sondern auch im Altersbild von älteren Menschen noch nicht hinreichend präsent (vgl. Wrenn/Maurer 2004; Kruse/Schmitt 2005). Die Haltungen der Älteren gegenüber den jüngeren Generationen sind im Bildungs- und Lernkontext zwar tendenziell positiv, es wird aber bereits bei den Einstellungen sichtbar, dass gemeinsames intergeneratives Lernen mit Widerständen rechnen muss: Personen mit wenig positiven Lernerfahrungen in der primären und sekundären Sozialisation und Personen mit einem negativen Altersbild gehören zu Bevölkerungsgruppen, die für den kognitiven, emotionalen, alltagspraktischen und sozialen Austausch der Generationen keinesfalls leicht zu gewinnen sind.

Die stärkere Betonung der Potenziale des Alters in unserer Gesellschaft ist auch eine bildungspolitische Aufgabe, denn die sehr heterogene Gruppe der Älteren zeigt zwar in Teilen ein erhebliches Weiterbildungsinteresse und auch einen Bedarf an kognitivem und motorischem „Training“, aber das tatsächliche Weiterbildungsverhalten bleibt hinter diesen Einsichten zurück. Besonders die noch nicht hinreichend realisierten Möglichkeiten des intergenerativen Lernens zu erforschen, bleibt ein starkes Anliegen einer pädagogischen und interdisziplinären Altersforschung: Wie sehen jüngere Altersgruppen in Betrieben z.B. ältere Altersgruppen und umgekehrt, welches Potenzial, welche Kompetenzen werden wechselseitig identifiziert, was ist hierbei konflikthaft und was ist möglicherweise in hohem Maße kooperationsfördernd?

Die demografischen Trends lassen sicher erwarten, dass die älteren Erwachsenen zu einer spezifischen Zielgruppe von Weiterbildung und zu einer zunehmend präsenten (heterogenen) Teilnehmergruppe in Angeboten beruflicher und allgemeiner Erwachsenen-

bildung werden. Damit wird zum einen eine stärker ausdifferenzierte Analyse von deren Bildungsinteressen und -barrieren notwendig, wie sie in dem vorgestellten Forschungsprojekt in Angriff genommen wurde. Zum anderen erhöht sich auch die Relevanz der Weiterbildung als Begegnungsort der Generationen, die sich in anderen gesellschaftlichen Kontexten – sei es am Arbeitsplatz, in Schulen oder in Pflegeeinrichtungen – zunehmend entfremden. Dass die Erwachsenen- und Weiterbildung den mit dieser neuen Aufgabenzuschreibung verbundenen Herausforderungen gewachsen ist, zeigen zahlreiche Projekte und Konzepte zum intergenerativen Lernen, wenngleich das Konfliktpotenzial des intergenerativen Dialogs und des gemeinsamen Lernens nicht übersehen werden darf. Von Seiten der älteren Generationen scheint eine gewisse Offenheit gegenüber intergenerativen Lernangeboten und ein nachdrücklicher Wunsch nach altersheterogenen Begegnungen vorhanden zu sein, wenngleich sich dieser nicht zwangsläufig auch auf andere Lebensbereiche überträgt. Der Erwachsenen- und Weiterbildung käme folglich die Aufgabe zu, den in anderen Lebensbereichen vielfach abgebrochenen Dialog der Generationen nicht auch in den späteren Lernkontexten zu replizieren – auch um einen Beitrag zur Solidarität zwischen den Generationen zu leisten.

Literatur

- Aktionsrat Bildung (2008): Bildungsrisiken und -chancen im Globalisierungsprozess. Wiesbaden: VS Verlag.
- Baltes, P.B. (1993): The Aging Mind: Potential and Limits. In: *The Gerontologist* 33, H. 5, S. 580–594.
- Baltes, P.B./Baltes, M.M. (1989): Optimierung durch Selektion und Kompensation. Ein psychologisches Modell erfolgreichen Alterns. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 35, S. 85–105.
- Bellmann, L./Leber, U. (2004): Ältere Arbeitnehmer und betriebliche Weiterbildung. In: Schmid, G./Gangl, M./Kupka, P. (Hrsg.): Arbeitsmarktpolitik und Strukturwandel: Empirische Analysen. Nürnberg: IAB, S. 19–35..
- Coleman, J. S. (1982): *The Asymmetric Society*. Syracuse: University Press.
- Faßnacht, M. (1993): Begegnungsräume schaffen. Intergenerationelles Lernen als Aufgabe einer ganzheitlichen Erwachsenenbildung. In: *Erwachsenenbildung* 39, H. 1, S. 20–23.
- Franz, J. (2006): Die ältere Generation als Mentorengeneration – intergenerationelles Lernen und intergenerationelles Engagement. In: *bildungsforschung* 3, H. 2. Verfügbar unter: <http://www.bildungsforschung.org Archiv/2006-02/intergenerationelles/> (abgerufen am 29.09.2006).
- Franz J. (2007): Schleichender Systemumbau durch den demografischen Wandel. Intergenerationelles Lernen auf dem Vormarsch?. In: *Hessische Blätter für Volksbildung* 1, S. 63–71.
- Hurrelmann, K./Albert, M. (2006): *Jugend 2006*. 15. Shell Jugendstudie. Frankfurt: Fischer.
- Jennings, J.M./Darwin, A.L. (2003): Efficacy Beliefs, Everyday Behavior, and Memory Performance among Older Elderly Adults. In: *Educational Gerontology* 29, S. 71–91.
- Kade, S. (1998): Institution und Generation – Erfahrungslernen in der Generationenfolge. In: Keil, S./Brunner, T. (Hrsg.): *Intergenerationelles Lernen. Eine Zielperspektive akademischer Seniorenbildung*. Graftschaft: Vektor, S. 33–48..
- Kade, S. (1999): Das DIE-Projekt „Spurensicherung im Vorruhestand“. Sozialintegrative Lerninitiativen in den neuen Bundesländern. In: Bergold, R./Knopf, D./Mörchen, A. (Hrsg.): *Altersbildung an der Schwelle des neuen Jahrhunderts*. Bonn: DIE, S. 91–97.
- Klercq, J. (1997): Intergenerationelles Lernen. Der Blick über die Ländergrenzen hinweg. In: Meisel, K. (Hrsg.): *Generationen im Dialog*. Frankfurt a.M.: DIE, S. 84–94.

- Knopf, D. (1997): Dialog der Generationen in der Erwachsenenbildung. Anmerkungen zu einer Aufgabe, die sich schon längst erledigt hat? Meisel, K. (Hrsg.): Generationen im Dialog. Frankfurt a.M.: DIE, S. 9–19.
- Kruse, A. (Hrsg.) (2007): Weiterbildung in der zweiten Lebenshälfte. Multidisziplinäre Antworten auf Herausforderungen des demografischen Wandels. Bielefeld: Bertelsmann.
- Kruse, A./Schmitt, E. (2005). Zur Veränderung des Altersbildes in Deutschland. *Aus Politik und Zeitgeschichte* 49/50, S. 9–16.
- Lahn, L.C. (2003): Competence and Learning in Late Career. In: *European Educational Research Journal* 2, H. 1, S. 126–140.
- Laville, A./Volkoff, S. (1998): Elderly Workers. In: Stellman, J.M. (Hrsg.): *Encyclopaedia of Occupational Health and Safety*. Ch. 29 Ergonomics. 4th ed. Geneva.
- Lehr, U. (1994): Einführung: Kompetenz im Alter. In: Lehr, U./Repgen, K. (Hrsg.): *Älterwerden: Chance für Mensch und Gesellschaft*. München: Olzog, S. 9–28.
- Lehr, U./Schmitz-Scherzer, R./Quadt, E. (1979): Weiterbildung im höheren Erwachsenenalter: eine empirische Studie zur Frage der Lernbereitschaft älterer Menschen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Liegle, L./Lüscher, K. (2004): Das Konzept des „Generationenlernens“. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 50, S. 38–55.
- Malwitz-Schütte, M. (Hrsg.) (2000): Selbstgesteuerte Lernprozesse älterer Erwachsener: im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Mannheim, K. (1928): Das Problem der Generationen. In: *Kölner Vierteljahreshefte für Soziologie* 7, H. 2, S. 157–185; H. 3, S. 309–330.
- Meese, A. (2005): Lernen im Austausch der Generationen. Praxissondierung und theoretische Reflexion zu Versuchen intergenerationeller Didaktik. In: *DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung* 2, S. 39–41.
- Meier, B./Schröder, C. (2007): Altern in der modernen Gesellschaft. Leistungspotenziale und Sozialprofile der Generation 50-Plus. Köln: Deutscher Instituts-Verlag.
- Merriam, S.B./Mazanah, M. (2000): How cultural values shape learning in older adulthood: the case of Malaysia. In: *Adult Education Quarterly* 51, H. 1, S. 45–63.
- OECD (2007): *Understanding the Social Outcomes of Learning*. Paris: OECD.
- Oswald, W.D. (2000): Psychologische Alter(n)sypothesen. In: Becker, S./Veelken, L./Wallraven, K.P. (Hrsg.): *Handbuch Altenbildung. Theorien und Konzepte für Gegenwart und Zukunft*. Opladen: Leske + Budrich, S. 107–117.
- Parasuraman, R./Tippelt, R./Hellwig, L. (2007): Brain, Cognition and Learning in Adulthood. In: *Source OECD*. Number 13, June 2007, S. 379–423.
- Perbandt-Brun, H. (1999): Prozessorientierte Begleitung beim Lernen durch Handeln in Projekten – am Beispiel des Modellprogramms „Erfahrungswissen älterer Menschen nutzen“. In: Bergold, R./Knopf, D./Mörchen, A. (Hrsg.): *Altersbildung an der Schwelle des neuen Jahrhunderts*. Würzburg: Echter, S. 75–81.
- Roberson Jr., D.N./Merriam, S.B. (2005): The Self-Directed Learning Process of Older Rural Adults. In: *Adult Education Quarterly* 55, H. 4, S. 269–288.
- Rosenblatt, B. v./Bilger, F. (2008). Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland: Eckdaten zum BSW-AES 2007. Verfügbar unter: http://www.bmbf.de/pub/weiterbildungsbeteiligung_in_deutschland.pdf (abgerufen am 15.03.2008).
- Schäffter, O. (1999): Das Projekt „Zeitzeugenbörse“. In: Bergold, R./Knopf, D./Mörchen, A. (Hrsg.): *Altersbildung an der Schwelle des neuen Jahrhunderts*. Würzburg: Echter, S. 87–90.
- Schaie, K. W. (2005): *Developmental Influences on Adult Intelligence*. The Seattle Longitudinal Study. Oxford.
- Schäuble, G. (1999): Forever young – Selbstempowerment für ältere MitarbeiterInnen in Unternehmen. In: Bergold, R./Knopf, D./Mörchen, A. (Hrsg.): *Altersbildung an der Schwelle des neuen Jahrhunderts*. Würzburg: Echter, S. 98–102.

- Scheich, H. (2002): Lern- und Gedächtnisforschung. Verfügbar unter: http://leb.bildung-rp.de/info/veranstaltungen/bericht/2002-11-20_ggt_scheich.pdf (abgerufen am 24.06.2004).
- Schmidt, B. (2006): Weiterbildungsverhalten und -interessen älterer Arbeitnehmer. In: *bildungsforschung* 2, H. 3, Verfügbar unter: <http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2006-02/weiterbildungsverhalten/> (abgerufen am 07.11.2008).
- Schmidt, B. (2007): Educational behaviour and interests of older adults. In: Lucio-Villegas, E./Carmen Martinez, M. del (Hrsg.): *Adult Learning and the Challenges of Social and Cultural Diversity: Diverse Lives, Cultures, Learnings and Literacies 1. Proceedings of the 5th ESREA European Research Conference*. Sevilla: University Press, S. 157–166.
- Schmidt, B. (2007a): Older Employee Behaviour and Interest in Continuing Education. In: *Journal of Adult and Continuing Education* 13, H. 2, S. 156–174.
- Schmidt, B. (2008) (in Druck): Bildungsverhalten und -interessen älterer Erwachsener. (Tagungsband der Sektion Erwachsenenbildung in der DGfE).
- Schweitzer, R. v. (1998): Die Bedeutung der Generationenerfahrungen für die Zukunft einer alternden Gesellschaft. In: Keil, S./Brunner, T. (Hrsg.): *Intergenerationelles Lernen. Eine Zielperspektive akademischer Seniorenbildung*. Graftschaft: Vektor, S. 15–32.
- Siebert, H./Seidel, E. (1990): *SeniorInnen studieren. Zwischenbilanz des Seniorenstudium an der Universität Hannover*. Hannover: ZEW.
- Stadelhofer, C. (2000): „Forschendes Lernen“ im dritten Lebensalter. In: Becker, S./Veelken, L./Wallraven, K.P. (Hrsg.): *Handbuch Altenbildung. Theorien und Konzepte für Gegenwart und Zukunft*. Opladen: Leske + Budrich, S. 304–310.
- Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2007): *Demografischer Wandel in Deutschland. Heft 1: Bevölkerungs- und Haushaltsentwicklung im Bund und in den Ländern*. Wiesbaden: Destatis.
- Stein, D./Rocco, T.S. (2001): *The Older Worker. Myths and Realities* No. 18. Verfügbar unter: <http://www.cete.org/acve/docgen.asp?tbl=mr&ID=108> (abgerufen am 03.08.2005).
- Steinhoff, B. (1997): Die Beziehung von Jung und Alt im Studium – Empirische Befunde und Fragen. In: *Hessische Blätter für Volksbildung* 47, S. 136–153.
- Thomae, H. (1970): Theory of Aging and Cognitive Theory of Personality. In: *Human Development* 13, S. 1–16.
- Tietgens, H. (1992): Zum Vermittlungsprozess zwischen Alternsforschung und Erwachsenenbildung. In: Saup, W. (Hrsg.): *Bildung für ein konstruktives Altern*. Frankfurt: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, S. 11–36.
- Tippelt, R. (1992): Konstruktives Altern – Herausforderung für die Erwachsenenbildung und für den einzelnen. In: Saup, W. (Hrsg.): *Bildung für ein konstruktives Altern*. Frankfurt: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, S. 66–74.
- Tippelt, R. (2007): *Lebenslanges Lernen*. In: Tenorth, E./Tippelt, R. (Hrsg.): *Lexikon Pädagogik*. Weinheim: Beltz, S. 444–447.
- Tippelt, R./Schmidt, B. (2005): Was wissen wir über Lernen im Unterricht? In: *Pädagogik* 3, H. 5, S. 6–11.
- Tippelt, R./Schmidt, B./Kuwan, H. (2008): Weiterbildungsteilnahme nach Altersgruppen: Erste Ergebnisse des BSW - AES 2006/2007. In: Gnahn, D. (Hrsg.): *BSW-AES 2007*. Bonn: DIE. (im Druck).
- Tippelt, R./Schmidt, B./Schnurr, S./Sinner, S./Theisen, C. (2009): *Bildung Älterer: Zur Differenzierung einer komplexen Zielgruppe*. Bielefeld: Bertelsmann. (in Druck).
- Wenke, J./Reglin, T./Stahl, T. (1996): *Berufliche Weiterbildung für ältere Arbeitnehmer. Ein Leitfaden für Bildungsträger*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Williamson, A. (1997): 'You're never too old to learn!': Third-Age perspectives on lifelong learning. In: *International Journal of Lifelong Education*. 16, H. 3., S. 173–184.
- Wrenn, K.A./Maurer, T.J. (2004): Beliefs About Older Workers' Learning and Development Behaviour in Relation to Beliefs about Malleability of Skills, Age-Related Decline, and Control. In: *Journal of Applied Social Psychology* 34, H. 2, S. 223–242.

Abstract: *Against the background of demographic developments which describe the change in the proportion of younger and older parts of the population, educational research starts focussing not only on educational processes lasting well into an advanced age, it also attaches greater importance to intergenerational exchange and to joint learning. Following an analysis of older people's educational participation and their ability to learn, the authors discuss existing concepts of and research results on intergenerational learning. In this, they focus in particular on data provided by their own research project on the educational activity of those aged 45 or more and on their attitude towards intergenerational learning and towards the younger generation as such. Here, the heterogeneity within the older generation manifests itself, which has a strong influence on both educational interests and the openness about intergenerational exchange.*

Anschrift der Autoren:

Dr. Bernhard Schmidt, Institut für Pädagogik, Bildungs- und Sozialisationsforschung, Leopoldstr. 13, 80802 München, E-Mail: b.schmidt@lmu.de

Prof. Dr. Rudolf Tippelt, Institut für Pädagogik, Bildungs- und Sozialisationsforschung, Leopoldstr. 13, 80802 München, E-Mail: tippelt@edu.uni-muenchen.de